

MARTA BODZIOCH
UNIwersytet Jagielloński

NOWE REALIA, WYZWANIA, SZANSE – SYLWETKA NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH W KONTEKŚCIE NAUCZANIA MIĘDZYKULTUROWEGO

New perspectives, challenges and changes – the profile of a foreign language teacher in the context of intercultural education

Teacher – student communication during language classes is of specific character due to the function of a foreign or second language as at the same time the subject and the mean of communication. The changes in the modern world prompt changes in the pattern of roles and functions in the teacher-student relation. Teaching aimed at the development of intercultural competences creates new challenges and chances for teachers. This paper attempts to analyze hitherto functions and roles assigned to teachers of Polish for foreigners in the context of intercultural education. It is based on observations of Polish researchers such as G. Zarzycka, E. Zawadzka and M. Torenc, and the European Council documents.

Słowa kluczowe: kompetencja międzykulturowa, dydaktyka międzykulturowa, trening, funkcje nauczyciela

Key words: intercultural competences, intercultural education, training, teachers functions

1. Międzykulturowe nauczanie/uczenie się

Niniejszy tekst poddaje analizie zestaw ról i funkcji nauczyciela i uczącego się, starając się odpowiedzieć na pytania o szanse i wyzwania, jakie współczesność stawia przed lektorem języków obcych, który w swojej pracy stosuje podejście międzykulturowe do nauczania i uczenia języka polskiego jako obcego, realizowane w sposób zadaniowy.

Pod pojęciem kompetencji międzykulturowej rozumie się:

kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innej narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000: 453).

Kompetencja międzykulturowa prezentowana jest w uniwersalistycznym ujęciu jako „niezależna wprost od języków, którymi posługują się osoby dysponujące tą kompetencją (...) co do stopnia racjonalności własnego działania, w tym także działania komunikacyjnego” (Torenc 2007: 150). Należy zwrócić uwagę, iż w procesie nauczania języka obcego powinno się umożliwić zdobywanie metodologii pozyskiwania, organizowania i wykorzystywania wiedzy faktograficznej danego kręgu językowo-kulturowego w działaniu.

Istotny będzie również kontekst pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej. Zwraca się uwagę na dwupoziomowy rozwój osoby biorącej udział w procesie nauczania/uczenia się języka obcego lub drugiego: rozwój wewnętrzny – nastawiony na rozwój osobisty, emocjonalny, indywidualnych zainteresowań i samorealizację, rozwój zewnętrzny – który pozwala na wejście w dialog, dzięki wykształceniu postawy otwartości i empatii oraz zdobyciu określonych umiejętności językowych (Zarzycka 2008: 68).

Powyższe definicje zostały przytoczone ze względu na to, że korespondują one z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – dokumentu Rady Europy, przedstawiającego nowe podejście do dydaktyki języków obcych i innych, który w pierwszym rozdziale posługuje się kategorią interkulturowości. Jak podaje *Europejski system*,

komunikacja językowa jest (...) związana z całą ludzką osobowością. (...) Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur. Zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one wspólnie rozwijającą się całość.

Bogate dziedzictwo różnorodności języków i kultur w Europie jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować. Główny wysiłek edukacyjny krajów członkowskich powinien być skierowany na przekształcenie tej różnorodności w wyniku pokonania bariery komunikacyjnej w źródło wzajemnego porozumienia i wzbogacenia kulturowego (ESOKJ 2003: 13-14).

2. Specyfika dyskursu dydaktycznego

Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczącym się podczas lekcji językowych ma charakter specyficzny, ze względu na funkcję pełnioną przez język obcy lub drugi, który jest jednocześnie przedmiotem i środkiem przekazu. Określa się go jako „wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia interpersonalne, rozmaite sposoby przekazu informacji między nauczycielem a uczniem w celu wspomagania rozwoju uczniów” (Zawadzka 2004: 81-82). Celem dyskursu dydaktycznego nie jest wiedza sama w sobie, lecz przejęcie tej wiedzy przez osobę uczącą się (tamże: 83).

Warto zwrócić uwagę, iż w tym typie komunikacji zakłada się cztery podstawowe elementy: przekazanie pewnej informacji osobie zainteresowanej, przetworze-

nie informacji przez tę osobę, otrzymanie przez nadawcę wiadomości zwrotnej na temat poziomu przyswojenia nowego faktu oraz komentarz nadawcy na temat tej wiadomości. O skuteczności powyższego modelu komunikacyjnego decydują dwa elementy – forma oraz sposób przekazu informacji początkowej. Dyskurs dydaktyczny zakłada przystępną formę wiedzy naukowej dostosowanej do wieku, poziomu intelektualnego i emocjonalnego uczącego się, co przy odpowiednim warsztacie nauczycielskim i doświadczeniu zdaje się elementem prostym do realizacji. W kwestii drugiego komponentu rzecz rysuje się nieco trudniej, zależy on bowiem od umiejętności komunikacyjnych lektora (pomijając przyczyny akustyczne, np. hałas, czy zdrowotne, np. wady słuchu, mowy, przy założeniu chęci współpracy uczącego się). Zwraca się uwagę na znaczenie komunikacji interpersonalnej dla efektywności pracy nauczyciela: „czynniki komunikacyjne powodują najwięcej sukcesów i porażek dydaktycznych w kontaktach między nauczycielem a uczniem, nauczycielem a rodzicami i między samymi nauczycielami” (tamże: 86).

Wyróżnia się cztery składniki mające decydujący wpływ na skuteczność działań nauczyciela w dyskursie dydaktycznym. Są to: kompetencja komunikacyjna, postawa dialogowa, empatia oraz asertywność. Kompetencja komunikacyjna jest rozumiana w sposób bliski definicji *Europejskiego systemu*. Warto zaznaczyć, iż nauczyciel chcący rozwijać u swoich studentów kompetencję tego rodzaju sam powinien prezentować jej wysoki stopień. Kolejnym elementem jest postawa dialogowa (tamże: 87), która stanowi jeden z głównych elementów kompetencji komunikacyjnej. Przyjęcie postawy dialogowej wymaga od dydaktyka przyswojenia zasad i rozwijania umiejętności efektywnego porozumiewania się oraz ciągłego doskonalenia technik ulepszających kontakty interpersonalne, przy świadomości czynników mogących zakłócać komunikację pomiędzy przedstawicielami różnych grup społecznych czy etnicznych. Innym elementem jest empatia, rozumiana jako sztuka aktywnego słuchania, pozwalająca na wczucie się w świat rozmówcy. Ze względu na ograniczenia interpretacyjne współrozmówców, wynikające m.in. z uwarunkowań kulturowych, społecznych czy osobowościowych, jest to niezwykle trudne zadanie. Ostatni składnik stanowi asertywność, czyli sztuka informowania o sobie samym (mylnie definiowana jako sztuka odmawiania). Asertywne zachowanie pozwala na dokładne wyrażanie swoich poglądów w sposób umożliwiający realizację własnych celów, przy zachowaniu szacunku dla siebie i innych, co łączy się z właściwym tonem i formą wypowiedzi.

3. Model dydaktyka języków obcych w nauczaniu międzykulturowym

Wraz ze zmianami zachodzącymi w świecie układ ról i funkcji nauczyciel/uczeń zmieniał się i ewoluował na przestrzeni lat. Obecnie wyróżnia się dwa główne modele nauczycielskich postaw: model klasyczny, podyktowany przez tradycyjne metody nauczania, oraz model komunikacyjny (Janowska 2011: 217). Metody trady-

cyjne kreślą autorytarny i dyktatorski wzór nauczyciela. Proces nauczania ogniskuje się wokół sylwetki dydaktyka, w opozycji do którego znajduje się podporządkowany mu, bierny student. Nauczyciel jest jedynym źródłem wiedzy, kontroluje i ocenia pracę oraz postępy ucznia. W momencie pojawienia się na gruncie dydaktyki elementów zwracających większą uwagę na inicjatywę własną, potrzeby i oczekiwania uczących się oraz aktywizujących ich pracę model autorytarny uległ przemianie. Student nie jest już uczniem, lecz uczącym się – zmiana w terminologii zwraca uwagę na zmianę osoby znajdującej się w centrum procesu dydaktycznego. Rola nauczyciela przeszła metamorfozę: jest on organizatorem pracy studentów, którzy stali się współodpowiedzialni za proces własnej edukacji, a także wskazuje, jak stosować odpowiednie strategie uczenia się. Zwraca się uwagę na przesunięcie „punktu ciężkości nauczycielskich działań z nauczania (w metodyce tradycyjnej) na organizowanie uczenia się i kierowanie procesem (w podejściu zadaniowym)” (tamże: 221).

Uczący się, nie nauczyciel, znajduje się w centrum procesu dydaktycznego zorientowanego na wykonywanie zadań. Niemniej jednak działania dydaktyka – planowanie, organizowanie, kierowanie procesem nauczania oraz ewaluacją – mają decydujący wpływ na efekty przyswajania języka obcego. Wskazuje się na mnogość funkcji pełnionych przez współczesnego dydaktyka – „nauczyciel jest dzisiaj ekspertem, modelem, mediatorem, organizatorem, technikiem, podejmuje decyzje, motywuje uczących się” (tamże: 217). Wyszczególnia się sześć głównych ról pełnionych przez nauczyciela działającego według założeń metodyki zadaniowej:

- jako planista i menadżer bierze udział w wieloetapowych przygotowaniach zajęć, co wymaga od niego wyjątkowego zaangażowania,
- jako mediator pomaga wyjaśniać i interpretować nieznane uczącym się zjawiska językowe i kulturowe,
- jako doradca wskazuje na właściwe strategie uczenia się, które pozwalają studentowi odnieść sukces,
- jako facylitator stwarza przyjazne warunki sprzyjające wykonywaniu zadań, dba o właściwą atmosferę i współpracę pomiędzy uczącymi się,
- jako coach stwarza dogodne warunki psychologiczne,
- jako ewaluator kieruje procesem ewaluacji, kontroli i (samo)oceny (tamże: 218-219).

Dla realizacji głównych celów dydaktycznych i wychowawczych, jakie niesie ze sobą edukacja językowa uwzględniająca rozwój kompetencji międzykulturowej, szczególnie istotne będą funkcje mediatora, facylitatora i coacha.

4. Mediator a interkulturowy rozmówca, pośrednik międzykulturowy – odejście od wzoru *native speaker*

Mediator

uruchamia działania dydaktyczne, które przebiegają zgodnie z pewnym protokołem, zaproponowanym np. przez podręcznik, i wymagają od uczących się dużego wysiłku poznawczego. Mimo iż uczenie się języka opiera się głównie na rozwiązywaniu zadań przez studentów, w razie jakichkolwiek trudności zwracają się oni do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie i interpretację nieznanych zjawisk. W podejściu zadaniowym nauczyciel pośredniczy w nabywaniu przez studentów wiedzy językowej i kulturowej (tamże: 218-219).

Funkcja mediatora posiada wiele elementów wspólnych z funkcją nauczyciela występującego w roli interkulturowego rozmówcy lub pośrednika międzykulturowego, które są obecne na gruncie dydaktyki językowej zorientowanej międzykulturowo.

Figurę interkulturowego rozmówcy charakteryzuje wchodzenie „w dialog z obcą przestrzenią, [która] identyfikuje się z Innymi, nie tracąc swojej własnej tożsamości, ale nieustannie ją wzbogacając” (Zarzycka 2008: 66). Postuluje się odrzucenie formy *native speaker* na rzecz *intercultural speaker*, co stanowi kluczową sugestię. Osoba *native speaker* zdaje się zbyt uprzywilejowana w stosunku do osoby uczącego się. Od studenta wymaga się przejścia perspektywy patrzenia i sposobu interpretacji świata według standardów obowiązujących w języku docelowym. Jednocześnie student oceniany jest poprzez porównanie poziomu jego umiejętności i sprawności z poziomem umiejętności i sprawności rodzimego użytkownika języka. Ocenia się, iż koncepcja interkulturowego rozmówcy stanowiła inspirację dla autorów *Europejskiego systemu* przy tworzeniu opisu biegłości językowej na poziomie C2, w którym odebrano *native speakerowi* pozycję uprzywilejowaną – „Poziom C2, zwany perfekcyjnym opanowaniem języka – *Mastery* – nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą posiada rodzimy użytkownik języka. Chodzi tu o określenie poziomu precyzji, trafności i swobody w posługiwaniu się językiem, który osiągają najlepsi wśród uczących się” (ESOKJ 2003: 44).

Takie podejście jest zgodne z prezentowaną przez *Europejski system* filozofią, przywołaną na początku niniejszego tekstu. Nauczyciela języka obcego określa się jako osobę, która pełni funkcję przewodnika w świecie i materii nowego języka, pomaga w analizie i interpretacji niezrozumiałych faktów językowych przedstawianych w kontekście społecznym i kulturowym.

Analogicznym pojęciem jest figura pośrednika międzykulturowego, która podobnie do figury interkulturowego rozmówcy wynika ze zjawiska zdynamizowania, nasilenia i rozwoju kontaktów kulturowych w wyniku przemian społecznych i politycznych. W związku z tymi zmianami nauczyciel języka obcego nie może ograniczać swojej roli jedynie do przekazywania wiedzy formalnej na temat języka i rozwijania sprawności u uczących się, ale powinien być również „pośrednikiem kulturowym ze względu na ukryte bądź często zupełnie odmienne w drugim języku

znaczenia przypisywane samemu językowi, jak i zachowaniom językowym i poza-językowym jego użytkowników” (Zawadzka 2004: 189).

Wymienia się cztery warunki, jakie musi spełniać nauczyciel języków obcych mający pełnić funkcję pośrednika kulturowego. Po pierwsze, istotne jest nastawienie nauczyciela, które pozwala mu na reagowanie pozbawione wartościowania i emocji na odmienne zachowania współrozmówców podczas interakcji. Po drugie, wymagany jest wysoki poziom zdolności kooperatywnych, polegających na umiejętnym rozwiązywaniu problemów, negocjowaniu znaczeń itp. Po trzecie, wskazuje się konieczność posiadania przez pośrednika kulturowego empatii w rozumieniu przytoczonym na początku niniejszego tekstu. Po czwarte, konieczna jest umiejętność właściwej reakcji i zachowania w nowych, nietypowych czy kryzysowych sytuacjach, wynikających z odmienności kulturowej bądź społecznej, do których potrafi się dostosować. Podkreśla się, że tylko nauczyciel posiadający świadomość międzykulturową – właściwie dobierający materiały dydaktyczne, prowadzący dyskurs dydaktyczny bez większych zakłóceń, umiejętnie negocjujący znaczenia, dostępny dla uczących się – odniesie sukces w dydaktyce międzykulturowej (tamże: 213).

5. Facylitator a pośrednik kulturowy. Działanie międzykulturowe

Z przemian społecznych i politycznych wynika konieczność zagwarantowania odpowiednich warunków realizacji lekcji języka obcego – powinny one sprzyjać komunikacji międzynarodowej i być pozbawione elementów negatywnych, np. uprzedzeń, stereotypów czy zachowań agresywnych. Ten składnik umiejętności pośrednika kulturowego koresponduje z funkcją facylitatora, pełnioną przez nauczyciela w dydaktyce zorientowanej zadaniowo. Facylitator

stwarza klimat sprzyjający uczeniu się przez wykonywanie zadań – klimat oparty na współpracy i emocjonalnej więzi członków zespołu; jednakowo traktuje wszystkich studentów i daje im równe szanse; pomaga grupie zarówno przy ustalaniu reguł współpracy, jak również w rozwiązywaniu problemów w trakcie wykonywania zadań; pomaga studentom w łączeniu posiadanej wiedzy i doświadczenia z wiedzą i umiejętnościami, które właśnie nabywają; pomaga grupie w wypracowaniu poczucia odpowiedzialności za wyniki w nauce; uwzględnia różne punkty widzenia, toleruje różnice poglądów; jest aktywny, a nie dyrektywny (Janowska 2011: 219).

Dla konieczności stworzenia sprzyjających warunków podczas zajęć językowych ważna będzie obecność działania międzykulturowego, definiowanego jako „wywieranie przez daną osobę wpływu na sytuację na podstawie jej osobistej wiedzy” (Torre 2008: 236). W tym kontekście zadaniem nauczyciela-trenera jest stworzenie takich warunków dydaktycznych, aby działanie międzykulturowe mogło zaistnieć. Koncepcję tę odnosi się do teorii trzech płaszczyzn Reicha, w kontekście których można analizować jakość warunków dydaktycznych zajęć lektoratowych. Są to: płaszczyzna rzeczywistych spotkań, płaszczyzna reprezentacji, płaszczyzna refleksji (tamże).

Płaszczyzna rzeczywistych spotkań łączy się z uczestnictwem w konkretnej sytuacji: dana osoba bierze udział w wydarzeniu, które odbywa się w określonym miejscu i czasie. Charakteryzuje je wymiar realny, jest to doświadczenie bezpośrednie, nie teoretyczne. Dana osoba staje się zaangażowanym uczestnikiem pewnego zdarzenia – zaangażowanym emocjonalnie, fizycznie, wszystkimi zmysłami – wchodzi w interakcję, sytuację komunikacyjną, podczas której wyraża siebie, własne stanowisko, doświadcza nowego, bada to, co jest dla niej ciekawe. Dla nauczyciela języków obcych istotne będzie częste stwarzanie możliwości wielu rzeczywistych spotkań, ponieważ dają one szansę zetknięcia się z różnorodnością zdań, doświadczeń i stanowisk, pozwalają na poszerzenie czy zmianę perspektywy, na indywidualne, osobiste doświadczenie uczącego się. Płaszczyzna reprezentacji jest związana z obowiązującymi w danej przestrzeni społecznej/językowej normami, które warunkują wiedzę i zachowanie. Dla dydaktyki istotna będzie możliwość selekcji materiałów, treści podanych uczącemu się. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę na słuszność stosowania pewnych form i przekazywanych treści, ich przystawalność do wciąż zmieniającego się współczesnego świata, a także zasadność w pracy z przedstawicielami różnych grup etnicznych, społecznych. Ostatnia z płaszczyzn to płaszczyzna refleksji, określana inaczej jako płaszczyzna dyskursu. Nauka refleksyjna aranżuje sytuacje, podczas których uczący się analizuje i interpretuje reguły obowiązujące na płaszczyźnie rzeczywistych spotkań i na płaszczyźnie reprezentacji w celu ich zrozumienia. Nauczyciel powinien przewidzieć czas na tego typu dyskurs.

6. Nauczyciel języków obcych – pomiędzy coachem a trenerem kompetencji kulturowych

Kolejną z wymienionych tu ról nauczyciela języka obcego, pracującego według zasad metodyki zadaniowej – ważnej dla dydaktyki międzykulturowości – jest rola coacha.

Wziąwszy pod uwagę swoje osobiste predyspozycje i dynamikę grupy, których wymaga nauczanie i uczenie się języka obcego w perspektywie komunikacyjnej, (...) musi zapewnić możliwie jak najlepsze warunki psychologiczne uczenia się, np. dodając odwagi, podtrzymując na duchu debiutantów i tych, którzy mają trudności z przyswajaniem języka, motywując i uwzględniając wyobrażenia, uzdolnienia i potrzeby uczących się, koordynując osobowości, działania, śledząc postęp całej grupy i każdego z jej członków z osobna, wyrabiając u uczących się poczucie odpowiedzialności, rozwijając ich samodzielność tak w uczeniu się, jak i w życiu (Janowska 2011: 219).

Cechy nauczyciela coacha korespondują z cechami trenera międzykulturowego. Pierwszą z umiejętności trenera jest prawidłowa ocena granic własnych kompetencji (Białek i in. 2008: 7), z naciskiem na kompetencje kulturowe i komunikacyjne – ze względu na specyfikę pracy z grupami heterogenicznymi. Profesjonalnemu

i odpowiedzialnemu trenerowi powinna towarzyszyć ciągła refleksja nad własnym zachowaniem i przybieraną postawą, samokontrola i obiektywizm – co w wyraźny sposób łączy się z potrzebą posiadania świadomości międzykulturowej. Jest to element podstawowy, decydujący o dalszym powodzeniu i skuteczności trenera czy nauczyciela języka obcego. Trener musi być osobą wiarygodną i przekonującą, tylko wtedy uda mu się zaangażować kursantów w warsztaty – „wiedza trenera powinna korespondować z jego tolerancją, szacunkiem dla osób o odmiennych postawach, reprezentujących inne kultury” (tamże: 15).

Aby nauczyciel-trener mógł właściwie wspierać i motywować uczących się oraz zapewnić indywidualne wsparcie i właściwie czuwać nad pracą grupy, monitorując jej postępy, powinien poznać motywacje swoich kursantów (tamże: 13). Wyodrębnienie w toku całego kursu segmentu zajęć, nakierowanych przede wszystkim na rozwijanie kompetencji międzykulturowej, podczas których nie są wprowadzane żadne nowe treści gramatyczne czy leksykalne, gdzie na sprawności językowe oddziałuje się inaczej niż w trakcie zajęć lektoratowych o określonym schemacie, jest propozycją nietypową, którą uczący się mogą różnie oceniać. Ważne jest zaangażowanie uczestników, silna motywacja oraz przekonanie o celowości udziału w takich zajęciach, ponieważ od tego zależy ich powodzenie.

Sukces treningu międzykulturowego w ramach lektoratu zależy również od właściwego nastroju w trakcie zajęć. Zwraca się szczególną uwagę na konieczność zagwarantowania przez trenera odpowiednich warunków, które określa się mianem atmosfery pełnego bezpieczeństwa (tamże: 12). Bardzo istotne jest, by biorący udział w treningu rozumieli cel i metodę pracy, w jakiej będą uczestniczyć. Nauczyciel dba o przebieg treningu, uwzględniając wszystkie jego elementy: wprowadzenie uczestników w sytuację symulacyjną, czuwanie nad jej przebiegiem, obecność analizy dotyczącej istoty reakcji studentów po zakończeniu symulacji oraz wyprowadzenie ich z emocji/traumy, które mogły być obecne podczas szkolenia. W trakcie treningu trener pełni niezmiennie pięć funkcji (tamże: 24): wyjaśnia każdą nową umiejętność/informację, nieustannie sprawdzając, czy wszystkie polecenia i zjawiska są zrozumiałe dla uczestników zajęć, demonstruje umiejętności, ćwiczy każdą nową umiejętność, wspiera zrozumienie nowych zjawisk przez uczniów, dostarczając im informacji zwrotnych, kieruje i poprawia poprzez wskazywanie na nowe umiejętności uczniów, dostarcza informacji zwrotnych – chwali lub stosuje konstruktywną krytykę.

7. Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków

Zaprezentowane rozważania na temat roli, funkcji, sposobu pracy nauczyciela wskazują na potrzebę licznych umiejętności oraz wysokiego poziomu kompetencji lektora. W odpowiedzi na ten problem powstało *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Publikacja Rady Europy z 2007 roku stanowi

narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli i jest skierowana do studentów, którzy w przyszłości chcą pracować w zawodzie nauczyciela języków obcych, stażystów oraz czynnie działających dydaktyków. Główne cele *Europejskiego portfolio* to: sprowokować do „refleksji nad posiadaną wiedzą, dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków, pomóc oceniać swoje kompetencje dydaktyczne oraz umożliwiać monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem” (Newby i in. 2007: 7).

Dokument zwraca uwagę na konieczność samodoskonalenia, ciągłej pracy nad sobą. Szczególną wagę przywiązuje się do nieodzowności refleksji nad kompetencjami posiadanymi przez nauczyciela oraz do odpowiedniego poziomu wiedzy dotyczącej tych kompetencji i ich nieustannego rozwoju (tamże). Dla nauczania zorientowanego na rozwój kompetencji międzykulturowej istotna jest znajomość deskryptorów odnoszących się do kompetencji nauczyciela pracującego z *Europejskim portfolio*. Deskryptory te znajdują się w części *Kontekst*, która określa edukacyjne i społeczne konteksty, wpływające na działania podejmowane przez nauczyciela. Jednym z wymiarów tego kontekstu są cele ogólne i indywidualne uczących się. W *Europejskim portfolio* (tamże: 17-18) zwraca się m.in. uwagę na:

- zrozumienie osobistej, intelektualnej i kulturowej wartości innych języków,
- uwzględnienie celów i motywacji uczących się,
- promocję wartości i korzyści płynących z nauki języka,
- umiejętność docenienia i wykorzystania wartości, jaką wnoszą w sytuację klasy uczniowie wywodzący się z różnych środowisk kulturowych,
- uwzględnienie znajomości innych języków przez uczniów i wykorzystanie ich wiedzy w nauce kolejnych języków,
- umiejętność wykorzystania przez nauczyciela odpowiednich teorii, w tym teorii kultury.

Obecność tych sześciu deskryptorów w dokumencie Rady Europy podkreśla konsekwentną realizację założeń *Europejskiego systemu* na poziomie nauczyciela, nie tylko uczącego się. Akcentuje również fakt, iż edukacja międzykulturowa jest dla Rady Europy projektem niezwykle ważnym.

8. Wnioski dla nauczycieli języków obcych

W oparciu o model nauczyciela języka obcego nakreślony przez teorię podejścia zadaniowego oraz charakterystykę dydaktyka-trenera, obecną w publikacjach poświęconych nauczaniu międzykulturowemu i treningom kulturowym, można wskazać elementy wspólne, które będą istotne dla nauczycieli chcących prowadzić zajęcia językowe zorientowane na rozwijanie kompetencji międzykulturowej uczących się w procesie wykonywania zadań.

Po pierwsze, uczeń znajduje się w centrum działań dydaktycznych ze względu na komunikacyjny charakter pracy metodą zadaniową oraz pracy nad pogłębianiem

kompetencji międzykulturowej. Po drugie, nauczyciel chcący pracować nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej swoich studentów powinien prezentować wysoki poziom tych kompetencji. Jest to związane z profesjonalizmem nauczyciela, który musi być osobą wiarygodną, obiektywną, przekonaną o słuszności tego, czego uczy, posiadającą te umiejętności i wiedzę na ich temat – tylko wtedy będzie działał skutecznie. Nauczyciel powinien nieustannie doskonalić się w swojej dziedzinie, jak również kształtować własne umiejętności interpersonalne. Istotna jest postawa dialogowa, która charakteryzuje nauczyciela-trenera. Kompetentnego dydaktyka cechuje chęć wejścia w dyskurs, jest on pomocny podczas procesu negocjowania znaczeń, wyjaśnia to, co jest dla uczącego się niezrozumiałe zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym. Nauczyciel potwierdza zrozumienie nowych treści i poleceń przez uczących się – tylko wtedy może odnieść sukces dydaktyczny. Dostarcza więc ciągłej informacji zwrotnej na temat tego, co ma miejsce podczas zajęć językowych. Nauczyciel motywuje studentów do działania i współpracy, podczas której rozwijają oni określone kompetencje, zawsze podsumowuje pracę po jej zakończeniu, tak aby uczący się rozumieli, z czego wynikały sytuacje i zjawiska mające miejsce podczas zajęć treningowych. Dydaktyk radzi sobie w okolicznościach nietypowych, pracuje z dużą grupą i z każdym uczącym się indywidualnie, koordynuje całościowo i jednostkowo. Podczas pracy potrafi stworzyć właściwe warunki: atmosferę zaufania, współpracy, poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia. Powinien budować sytuacje, które pozwalają na działanie międzykulturowe.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), CODN, Warszawa.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Newby D., Allan R., Fenner A., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, tłum. M. Pawlak, CODN, Warszawa.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Atut. Wrocław.
- Torenc M. (2008), *Międzykulturowość jako wyzwanie dla nauczycieli języków obcych*, [w:] *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*, A. Jaroszewska, M. Torenc (red.), Wyd. UW, Warszawa, s. 233-240.
- Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów* (2008), K. Białek, A. Kawalska, E. Kownacka, M. Piegat-Kaczmarczyk (red.), UW, Międzynarodowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego*

jako obcego u progu XXI wieku, W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), Wyd. UJ, Kraków, s. 63-78.

Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, B.Z. Kie-lar, T.P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Naumowicz (red.), Graft-Punkt, Warszawa, s. 451-465.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków.

